

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Sul percorso di ricerca

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/135413> since

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

V.17 SUL PERCORSO DI RICERCA

In un percorso di ricerca in campo educativo diviene sempre importante domandarsi: che cosa abbiamo imparato? Cercheremo di farlo anche noi, cercando di prestare attenzione alla metodologia di lavoro che ha caratterizzato la nostra ricerca: in primo luogo richiameremo quelli che ci sembrano alcuni tratti distintivi di tale metodologia, in secondo luogo proveremo ad analizzare criticamente l'esperienza svolta.

1. Tratti distintivi

Il paradigma entro cui inquadrare il percorso di ricerca che è stato realizzato è quello della ricerca-azione, in riferimento al quale possiamo riconoscere alcuni tratti distintivi che l'hanno caratterizzato. Pur nella molteplicità delle definizioni e nella inevitabile varietà delle prospettive culturali dei diversi autori, non è difficile riconoscere alcuni tratti comuni che connotano il paradigma della ricerca azione.

Il primo riguarda gli **scopi**, ovvero l'orizzonte di senso entro cui ricondurre i percorsi di ricerca intrapresi. La logica pragmatica entro cui inquadrare la metodologia della ricerca-azione emerge dalle definizioni che seguono:

“nella R/A si tratta di comporre fin dall'inizio l'esigenza del conoscere con quella dell'agire, l'avanzamento e l'organizzazione del sapere con il miglioramento delle situazioni e dei fenomeni studiati e con l'efficacia degli interventi” (M. Pellerey)

“mentre la ricerca sperimentale si qualifica come ricerca per sapere, la R/A come ricerca per agire” (J.P. Pourtois)

“non si tratta tanto di comprendere qualcosa quanto di acquisire un potere di fare” (G. Fourez)

Il percorso di ricerca si inquadra in questa logica pragmatica, nella quale “il potere di fare” diviene la sperimentazione di percorsi formativi orientati allo sviluppo della competenza interculturale; attraverso di essa si mira a validare sul campo gli strumenti e i materiali elaborati, che vengono proposti come opportunità a disposizione dei docenti per guidare il proprio lavoro formativo.

Un secondo snodo riguarda il **rapporto con il contesto operativo**, riguardo al quale viene evidenziato il carattere di simultaneità ed interiorità presente nella ricerca-azione:

“la R/A non si occupa tanto della significatività statistica dei risultati, bensì della loro operatività, cioè della loro applicabilità ed utilità in relazione ai problemi” (A. Shumsky)

“nella procedura sperimentale la strumentazione metodologica mantiene un rapporto di esteriorità e anteriorità al suo oggetto, nella R/A invece si tratta più esplicitamente di un rapporto di interiorità e simultaneità e l'analisi e il trattamento dei dati sono contemporanei all'azione, che è la materia prima della ricerca” (J. Ardoino)

La validazione dei materiali elaborati dal gruppo di ricerca avviene sperimentandone l'uso all'interno di contesti specifici e delle intenzionalità educative dei docenti responsabili delle classi. Ciò significa fare i conti con le singolarità dei contesti operativi, in relazione alla composizione di ciascuna classe, alla sua storia, alle sensibilità e all'esperienza delle docenti coinvolte. Ovviamente non si tratta di una validazione di tipo statistico, volta ad impiegare indici numerici e percentuali di confidenza, bensì di una “prova sul campo” volta a verificare la flessibilità e adattabilità dei materiali ai diversi contesti.

Un terzo snodo riguarda il **ruolo degli operatori** nel processo di ricerca; le due citazioni sulla ricerca-azione evidenziano la valenza epistemologica e strategica che il coinvolgimento attivo degli attori dell'azione assume nel processo di ricerca:

“i membri interni all'organizzazione o istituzione presso cui si svolge il lavoro sono i più adatti a definire i loro problemi e a proporre soluzioni, perché sono i più familiari con le reali situazioni” (M. Pellerey)

“chiedendo ai membri del gruppo di analizzare i loro problemi ad un livello intellettuale la R/A rimuove molte delle forze che ostacolano il cambiamento” (C. Mallia)

La centralità dei docenti di classe nei percorsi formativi realizzati nelle scuole richiama tale principio; una volta condivisi alcuni significati di base, in merito a cosa intendere per formazione interculturale e a come sviluppare un progetto didattico, il fulcro decisionale è rimasto nelle mani degli insegnanti, sulla base dell'analisi dei problemi emergenti e dell'elaborazione delle possibili soluzioni.

In modo complementare a quanto evidenziato riguardo al ruolo degli operatori, un quarto snodo cruciale evidenzia il **ruolo dei ricercatori** nei proces-

si di ricerca-azione, nei quali viene evidenziata la relazione simmetrica di aiuto che contraddistingue la loro funzione nei confronti degli attori responsabili dell'azione:

“nella R/A il consulente usa la sua posizione per far emergere, nelle persone coinvolte nella ricerca, i loro bisogni e le loro potenzialità, nel tentativo di aiutarli a realizzare ciò che essi desiderano modificare”

(A. Shumsky)

“il ricercatore diviene partecipe di un processo sociale di apprendimento che egli contribuisce ad attivare non evitando tutti quei conflitti tipici di un confronto, bensì diventando un membro associato che negozia con altri membri anch'essi interessati al cambiamento, che nasce sia dall'accordo dei vari interessi, sia dall'impegno esistenziale di tutti gli attori”

(C. Trombetta)

Tale funzione si avvicina molto al concetto di “consulenza di processo”, impiegato da Schein per caratterizzare una modalità specifica di consulenza organizzativa che l'autore differenzia in rapporto a quelle basate sulle metafore di “medico” e di “esperto” (Tav. 1).

L'immagine dell'esperto richiama un'idea del consulente esterno come risolutore di un problema organizzativo, come competenza esperta a cui chiedere la definizione di una terapia utile a risolvere le proprie inadeguatezze. Tale idea presuppone che l'organizzazione abbia già individuato e definito il problema che intende risolvere e sia disponibile ad accogliere ed impiegare il contributo offerto dall'esperto esterno.

Al consulente inteso come “medico” viene affidata non solo la risoluzione del problema, ma anche la sua individuazione. La dipendenza nei confronti del soggetto esterno si amplia ulteriormente fino a chiedere a lui di diagnosticare la propria salute organizzativa ed individuare le zone di malessere su cui intervenire. Gli attori interni si limitano a percepire una situazione di malessere e di disagio, nei confronti della quale si affidano all'interlocutore esterno; ciò presuppone una disponibilità ad accettare le letture e i suggerimenti proposti dal consulente esterno, a “mettersi nelle sue mani” e a riconoscere il suo ruolo cruciale.

Entrambe le metafore che abbiamo evidenziato si caratterizzano per dinamiche di dipendenza da parte degli attori interni all'organizzazione nei confronti del soggetto interno che risultano spesso problematiche e conflittuali, provocando fenomeni di rigetto e di contro dipendenza. Su un piano diverso

si pone l'immagine del "consulente di processo", il qual si caratterizza come supporto alla soluzione dei problemi da parte degli attori interni; il suo compito non è di sostituirsi agli operatori nel leggere la propria esperienza professionale o nell'individuare soluzioni migliorative, bensì di affiancarli nella comprensione della loro esperienza. Tale dinamica postula la pluralità dei bisogni e delle rappresentazioni che i diversi attori hanno di un contesto sociale complesso e si basa sull'attivazione delle risorse interne nell'organizzazione per affrontare e risolvere i propri problemi.

Tav. 1 Modelli di consulenza organizzativa

ESPERTO	MEDICO	CONSULENTE DI PROCESSO
PROBLEMA GIÀ DEFINITO	SITUAZIONE DI MALESSERE	PLURALITÀ DI DOMANDE
RISOLUZIONE DEL PROBLEMA	DIAGNOSI E TERAPIA	SUPPORTO ALLA SOLUZIONE
ACCETTAZIONE DEL CONTRIBUTO	DISPONIBILITÀ A CURARSI	ATTIVAZIONE DI RISORSE INTERNE
TERAPIA	DIAGNOSI	SUPPORTO ALLA AUTODIAGNOSI

Nella nostra ricerca la consulenza di processo è stata affidata ai tutor che hanno seguito l'elaborazione e lo sviluppo dei singoli processi formativi, coadiuvati dalle laureande in rapporto alle funzioni documentali e al supporto operativo. I punti di riferimento per lo svolgimento del ruolo tutoriale erano rappresentati dai materiali e dai format progettuali e valutativi su cui indirizzare il lavoro di collaborazione con le insegnanti.

L'ultimo snodo che intendevo richiamare riguarda più propriamente le **metodologie di indagine**, all'interno del paradigma fenomenologico che abbiamo visto caratterizzare i percorsi di ricerca-azione. Riguardo ad essi la definizione di Pourtois evidenzia bene la necessità di dispositivi di raffinamento dei dati connessi al coinvolgimento dei soggetti nel processo di ricerca.

“il ricercatore non ‘fa’ ricerca ma ‘è’ in ricerca ... da qui l’esigenza di una riflessione armata, attraverso l’impiego di dispositivi di raffinamento dei dati” (J.P.Pourtois)

La centralità dei significati e del loro confronto sociale come “cuore” del processo di ricerca è ben evidenziata da M. Lichtner in relazione all’adozione di un approccio fenomenologico nella ricerca valutativa:

“si tratta di passare dalla centralità dei dati empirici, come fondamento unico su cui riconoscere il valore di verità di un oggetto di indagine, alla centralità dei significati, attraverso l’esplorazione dei modi con cui i soggetti agiscono e interpretano l’azione sociale” (M. Lichtner)

Tale istanza di “riflessione armata” si è riflessa nella cura posta alla documentazione delle esperienze, soprattutto grazie al lavoro svolto dalle laureande, e nella lettura poliprospectica delle esperienze formative realizzate, attraverso la triangolazione dei differenti punti di vista del docente, del tutor e della laureanda. Un ulteriore momento di decantazione del giudizio è stato rappresentato dalle sedute di discussione previste a conclusione dei percorsi, nelle quali gli altri componenti dello staff di ricerca (responsabili, tutor, laureande, docenti delle altre scuole) sono stati chiamati ad interagire criticamente in merito alle esperienze svolte.

2. Analisi critica

In relazione ai tratti qualificanti della metodologia adottata, si tratta di tentare un bilancio complessivo a fine ricerca, volto a riconoscere le modalità con cui si sono concretizzati i principi indicati. Per chiarezza espositiva possiamo seguire il filo dei cinque nodi toccati nella prima parte, evidenziando per ciascuno di essi pregi e limiti emergenti.

Riguardo agli **scopi** l’effettiva realizzazione di sei percorsi formativi sulla competenza interculturale nei sei Istituti coinvolti nella ricerca rappresenta il risultato più significativo da sottolineare. Nei loro limiti e nelle loro debolezze si tratta comunque di sei risposte operative ad un bisogno formativo rilevato dai docenti delle classi di potenziamento della sensibilità interculturale dei propri allievi, singolarmente identificati e intesi come gruppo sociale. Gli stessi risultati rilevati dai docenti, in collaborazione con le laureande, testimoniano l’efficacia dei percorsi in rapporto alle criticità emergenti dai singoli contesti e ai conseguenti scopi formativi che erano stati evidenziati.

Un altro elemento di interesse riguarda la valenza formativa del percorso per i diversi attori coinvolti, ciascuno in relazione alla propria specificità:

gli insegnanti in relazione alle possibilità di confronto offerte dalla ricerca, sia con le persone, sia con i materiali elaborati; i tutor in relazione alla formalizzazione del proprio ruolo di supporto all'interno di protocolli di lavoro strutturati e condivisi; le laureande in relazione all'esperienza di ricerca che hanno condotto, vissuta e seguita in tutte le sue fasi; i responsabili in relazione al confronto con contesti reali su cui calibrare e ripensare le proprie ipotesi teoriche.

Un potenziale elemento di criticità connesso agli scopi è rintracciabile nei vincoli temporali entro cui si è svolta la ricerca, che hanno impedito di assicurare un respiro più ampio agli interventi formativi, con conseguente impatto più significativo in termini di risultati. In alcuni contesti, inoltre, l'esperienza è stata condizionata da situazioni contestuali che hanno depotenziato la sua valenza, come ad esempio la resistenza dei colleghi a contribuire allo sviluppo del percorso o l'elevato turn over di insegnanti nel tempo.

In relazione al **rapporto con il contesto operativo** il punto di maggiore forza è stato rappresentato dalla flessibilità della proposta, sufficientemente aperta per potersi adattare ai diversi contesti. La definizione di linee guida e di materiali di supporto ha consentito di salvaguardare le peculiarità delle singole situazioni, confermando negli insegnanti la percezione di disporre di alcune risorse da mettere a disposizione, piuttosto che di un insieme di vincoli a cui adeguarsi.

Un potenziale elemento di criticità ha riguardato il processo di validazione dei materiali, che avrebbe richiesto un lavoro più strutturato e un maggior numero di contesti operativi per risultare maggiormente rigoroso. In particolare la rubrica valutativa, i format valutativi e progettuali, i prototipi di strumenti sono stati globalmente apprezzati, ma non sono stati sottoposti ad un processo di revisione critica puntuale e particolareggiato. Ne è risultata confermata la loro adattabilità e versatilità, ma una analisi di merito più mirata avrebbe permesso di pervenire ad una revisione dei materiali più accurata.

In relazione al **ruolo degli operatori** occorre innanzi tutto precisare che gli insegnanti coinvolti hanno mantenuto una posizione centrale in tutte le fasi del processo formativo: adesione iniziale alla proposta, definizione del focus del progetto, progettazione del percorso, definizione struttura organizzativa, valutazione dei risultati. Nel contesto della ricerca si è puntato a mettere a loro disposizione un insieme di risorse, sia umane (tutor e laureanda), sia strumentali (materiali di lavoro), in rapporto alle quali è stato il docente a decidere cosa utilizzare e con quale intensità.

Evidentemente i docenti che si sono resi disponibili a collaborare alla ricerca hanno mostrato livelli di motivazione e di competenza professionale elevati, che hanno consentito loro di “filtrare” dalla proposta di ricerca gli aspetti di maggior interesse per il loro lavoro e di muoversi in piena autonomia e libertà d’azione. Ciò ha rappresentato anche una potenziale criticità, in quanto è risultato difficile definire protocolli comuni di lavoro nelle diverse realtà coinvolte, pur nella dialettica tra linee guida comuni e sensibilità ai contesti specifici, anche per la difficoltà a coinvolgere in modo diretto i docenti, a monte e a valle del percorso formativo, al fine di concordare con loro alcuni vincoli comuni del percorso di ricerca.

In modo complementare possiamo analizzare il **ruolo dei ricercatori** nell’ambito del percorso di ricerca, articolato attraverso una molteplicità di figure: i responsabili della ricerca, che non hanno interagito direttamente con i docenti se non negli incontri iniziali e conclusivi; i tutor, ciascuno dei quali aveva un compito di guida e supporto su uno o due progetti formativi; le laureande, che hanno seguito passo passo lo sviluppo dei progetti formativi nelle classi. Complessivamente la funzione di supporto si è esercitata sia attraverso l’interazione diretta, sia attraverso i materiali di lavoro che sono stati elaborati; le diverse personalità e stili professionali dei docenti hanno determinato una diversa gradazione del supporto.

Un materiale da tutti apprezzato è stata la rubrica valutativa sulla competenza interculturale, che ha permesso di condividere alcuni significati comuni e ha facilitato l’integrazione dei diversi ruoli. L’impiego di altri materiali, ad esempio il format valutativo e progettuale, è stato diversificato in rapporto alla disponibilità dei docenti delle classi di misurarsi con le categorie proposte. Alcuni strumenti di valutazione iniziale e conclusiva sono stati affidati prioritariamente alla laureanda, pertanto non sempre sono stati condivisi e impiegati insieme ai docenti di classe.

Nella dinamica relazionale un ruolo strategico era assegnato al tutor, in quanto doveva gestire l’interfaccia tra la l’impianto della ricerca e la specifica realtà scolastica. Probabilmente l’eccessiva articolazione dei ruoli in campo (responsabili, tutor, laureande) ha reso più problematica la dinamica collaborativa con i docenti, aspetto cruciale di una prospettiva di ricerca-azione che richiede di essere curato con attenzione e sistematicità. Un rapporto più diretto tra docenti e tutor avrebbe probabilmente consentito una strutturazione più omogenea delle diverse esperienze, riducendo l’influenza esercitata dalla personalità dei docenti coinvolti.

Le **metodologie di indagine** impiegate hanno riguardato sia la documentazione del percorso formativo, sia l’analisi dei suoi risultati; lo scopo prima-

rio era quello di documentare il processo formativo in modo strutturato, allo scopo di renderlo comunicabile e valutabile. Si è trattato in buona parte di materiali impiegati dalle laureande, a seconda dei casi con un maggiore o minore supporto da parte dei tutor e delle docenti di classe.

La documentazione del percorso è stata oggetto di analisi e riflessione da parte del gruppo di ricerca, in due seminari dedicati; ciò ha consentito un primo distanziamento dall'esperienza e un'opportunità di confronto tra i diversi percorsi, sulla base del quale si è chiesto agli attori coinvolti di integrare il proprio report con le considerazioni emerse nelle sedute di valutazione. Si tratta di semplici azioni che hanno stimolato occasioni di decantazione delle singole esperienze e la ricerca di elementi di analogia e differenza, in grado di andare oltre gli elementi idiosincratici delle singole esperienze e ricavarne alcuni risultati condivisi.

Provando a recuperare un'una visione d'insieme del nostro itinerario di ricerca ne ricaviamo un paesaggio composto da luci e da ombre, da certezze e da interrogativi, da guadagni e criticità. Ciò a segnalare la cifra inequivocabile di un percorso di ricerca in campo educativo (e non solo), il quale rappresenta sempre, sia per i singoli che ne hanno parte, sia per il gruppo nel suo complesso un'esperienza di apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

C. Mallia, "Action Research according to Kurt Lewin", *Orientamenti pedagogici*, anno XXXVII, n. 1, gennaio-febbraio 1990, pp. 62-84.

R. Mastromarino, "Il metodo della ricerca-azione", *Studi di psicologia dell'educazione*, anno V, n. 2, maggio-agosto 1986, pp. 88-104.

M. Pellerey, "Il metodo della ricerca/azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni", *Orientamenti pedagogici*, anno XXVII, n. 3, maggio-giugno 1980, pp. 449-63.

J. P. Pourtois, "La ricerca azione in pedagogia", in E. Becchi-B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1984, pp. 134-55.

E.H.Schein, *Lezioni di consulenza*, Milano, Cortina, 1992.

C. Trombetta, "Psicologia dell'educazione e metodo della ricerca-azione", *Studi di psicologia dell'educazione*, anno VI, n. 2, maggio-agosto 1987, pp. 5-13.